



مجموعة بحوث اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية

الملتقى العلمي العالمي التاسع للغة العربية والمؤتمر الخامس
لاتحاد مدرّسي اللغة العربية بإندونيسيا (٢٧-٢٩ أغسطس ٢٠١٥ م)

تمهيد:

- الأستاذ الدكتور توفيق أحمد درديري
(الرئيس العام لاتحاد مدرّسي اللغة العربية بإندونيسيا)
- الأستاذ الدكتور موجبا رهارجو
(مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق)

مجموعة بحوث

اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية

الملتقى العلمي العالمي التاسع للغة العربية
والمؤتمر الخامس لاتحاد مدرّسي اللغة العربية بإندونيسيا
(٢٧-٢٩ أغسطس ٢٠١٥ م)

اتحاد مدرّسي اللغة العربية بإندونيسيا
ARABIC TEACHERS ASSOCIATION OF INDONESIA
IKATAN PENGAJAR BAHASA ARAB SE-INDONESIA



جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق
MAULANA MALIK IBRAHIM STATE ISLAMIC UNIVERSITY OF MALANG
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG



مجموعة بحوث اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية

الملتقى العلمي العالمي التاسع للغة العربية
والمؤتمر الخامس لاتحاد مدرّسي اللغة العربية بإندونيسيا
(٢٧-٢٩ أغسطس ٢٠١٥ م)

المحررون:

- الأستاذ الدكتور عبد الرحيم الكردي (مصر)
- الأستاذ الدكتور جاسم علي جاسم (السعودية)
- الأستاذ الدكتور عبدالله بن مسلم الهاشمي (سلطنة عمان)
- الأستاذ الدكتور محمد غالب عبد الرحمن وراق (السودان)
- الأستاذ الدكتور إمام أسراري (إندونيسيا)



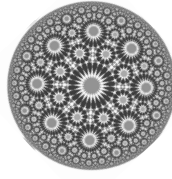
Diterbitkan oleh:
UIN-MALIKI PRESS
Jalan Gajayana 50 Malang 65145
Telephone / Faximile: 0341-555555
email: press@uin-malang.ac.id
website: press.uin-malang.ac.id

اتحاد مدرّسي اللغة العربية بإندونيسيا
ARABIC TEACHERS ASSOCIATION OF INDONESIA
IKATAN PENGAJAR BAHASA ARAB SE-INDONESIA



جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق
MAULANA MALIK IBRAHIM STATE ISLAMIC UNIVERSITY OF MALANG
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG





فهرس الكتاب

ix - كلمة الأستاذ الدكتور توفيق درديري (الرئيس العام لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا)

xi - كلمة مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق

xiii - المتحدث الرئيسي

نحو تحقيق المعايير العالمية للمناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
أ.د. عبد الرحيم الكردي

الموضوع	الباحث	صفحة
اللغة العربية والعلوم الإجتماعية		
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثقافتها تجربة كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سلطنة عمان	محمد بن خلفان الصقري	1
فاعلية استخدام إستراتيجيات مقترحة لتدريس مقرر المهارات الكتابية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود	عبد الله بن محمد فجال	7
تعليم مهارة القراءة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها	منى بنت صالح الرشادة	25
تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب	محمود إسماعيل صالح	35
مراعاة الأسس النفسية واللغوية لتنمية التحاور اللغوي في مهارة الكلام لدى المبتدئين في اللغة العربية	مرصوفة عبد الجليل و مهدي بن مسعود	65
اكتشاف فعالية أدوات تقويم منهج اللغة العربية في المدرسة الثانوية (المدرسة الإسلامية العالمية نموذجاً)	خالد عثمان يوسف والأصدقاء	79
دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية	المبروك أحمد محمد بلحاج	93
صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : التجربة الباكستانية	حامد أشرف همداني	105
المضامين الاجتماعية والثقافية للبرنامج التعليمي في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	حمود بن خميس النوفلي	117
الإستراتيجيات المباشرة لتنمية الثروة اللفظية: خصائصها وإجراءاتها التعليمية	عبد الله بن مسلم الهاشي	132



143	عبد الكريم بن عبد الله العبد الكريم	جمالية النص الأدبي ومدى نجاعته في تعليم العربية للناطقين بغيرها
149	الصادق محمد آدم	نحو مناهج موحدة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
159	عبد الله بن ناصر القرني	أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
169	مسعوده خلاف شكور	تعليم اللغة العربية في ضوء المقاربات التعليمية الحديثة
182	عبد الحكيم شعبان الغرياني	التدريبات اللغوية وأثرها في حفظ اللغة العربية وتطورها
191	رحاب زناتي عبد الله	منهج الحديث الشريف للناطقين بغير العربية أسسه وإجراءاته
228	AHMAD SAMSUL MA>ARIF	برنامج «عَرَبُنَا» وفعاليتها في تعليم قواعد اللغة العربية بكلية العلوم والتكنولوجيا
237	MUHAMMAD AHSANUDDIN	وسيلة تعليم الاستماع المكثف الأول على أساس الويب (بحث تطوري لدى طلبة بجامعة مالانج الحكومية)
242	MUHAIBAN	الأنشيد في تعليم اللغة العربية لدى الأطفال: نحو العربية المسلية
256	FATWIAH NOOR	استخدام طرائق الإملاء في تعليم مهارة الكتابة (بالتطبيق على طلبة معهد ابن مسعود للبنات بكندنجان)
268	MAMAN ABDURRAHMAN	شيوعة التراكم النحوي في الكتب المقررة وتضمينها في تعليم النحو الأول لقسم تعليم اللغة العربية جامعة إندونيسيا التربوية
278	DUDUNG RAHMAT HIDAYAT	اختبار المقدرة العربية لطلاب الجامعات العامة بإندونيسيا
282	SAHKHOLID NASUTION	نموذج التعلم البنائي في تدريس العربية للمستوى الجامعي
293	AGUNG SETIYAWAN	تكامل قيم التربية السلوكية في تعليم اللغة العربية بمركز تطوير اللغات جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية بيوكياكرتا
301	AZMAN ISMAIL	التفكير اللغوي عند المفسرين الأشييين
311	AHMAD MURADI	تعليم مهارة الكتابة المؤسس على المدخل النوعي
320	AHMAD NURCHOLIS	تطبيق تعليم علم الدلالة وتقويمه في جامعة تولونج أغونج الإسلامية الحكومية
330	(CEP WANDA EFFENDY (DKK	تطوير مادة مهارة القراءة من خلال ترجمة الحكايات الشعبية الإندونيسية إلى العربية لطلبة المدارس الثانوية الإسلامية
336	MAZIYYATUL MUSLIMAH	استراتيجيات التعليم على ضوء نظرية ستيفين وتطبيقها في تعليم اللغة العربية
344	MUHAMMAD ALFAN	خبرة تعليمية: تعليم اللغة العربية مع اللعب لترقية دافعية الطلبة في مرحلة الجامعة
361	(DZATU ULUM NAFIAH (DKK	تطوير مواد الكتابة العربية بناء على أنماط الجمل لتلاميذ المدارس الثانوية الدينية بإندونيسيا
369	RASWAN	شبكة الإنترنت والمدخل السياقي في تدريس العربية لقسم تعليم العلوم الاجتماعية (توظيف تكنولوجيا في تعليم اللغة العربية)
378	NASARUDDIN IDRIS JAUHAR	المحتوى الثقافي المقترح لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
385	MOH. AININ	تجديد تعليم اللغة العربية في ضوء البحوث العلمية
391	RIDHA DARMAWATY	تطوير مواد مهارة القراءة لأغراض أكاديمية خاصة لقسم التربية الإسلامية عبر GOOGLE APPS FOR EDUCATION
405	DANIAL HILMI	دور العقل في ترقية تعليم اللغة العربية عند إيريك جنسين
412	AHMAD HAMZAH	الطريقة المستخدمة لتعليم اللغة العربية، ومواد تعليمها، ووسائل تدريسها، وتقويمها
418	YUYUN ZUNAIROH	تعليم مهارة الاستماع بأسلوب الخريطة الذهنية
426	NURHIDAYATI	تعليم مهارة الاستماع وعناصره
432	MAMLUATUN NI>MAH	كيف نعلم تدريس مهارة الكلام

438	TULUS MUSTOFA	سياسة تعليم اللغات بجامعة مالايا بماليزيا وجامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية بإندونيسيا
449	M. SYATHIBI NAWAWI	الكفاءة في قراءة النصوص العربية لطلبة المستوى الأخير بجامعة مالانج الحكومية بين الأمل المنشود والواقع المفروض
453	AGUS SALAM RAHMAT	دراسة تقويمية عن كتاب اللغة العربية للمدارس العامة / العالية الإسلامية
460	RIZALUL FURQON	مشكلة تعليم اللغة العربية من جهة كفاءة المدرسين " قلة مدرسي العربية الأكفاء بالمهارات التدريسية "
462	MIFTAHUL HUDA	تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (تجربة جامعة مولنا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونيسيا)
472	QOMI AKIT JAUHAR	تعليم مهارة القراءة علي أساس الثقافة
477	HALIMI ZUHDY	الاعمال الأدبية لتعليم اللغة العربية (النظرة عن تعليم مهارة الكتابة الإبداعية في ضوء الشعر العربي)
486	DINA YUNIATI	اللغة العربية العامة في تعليم اللغة العربية لغير العربي
495	NURIL MUFIDAH	استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (SELF-REGULATED LEARNING) لطلبة الجامعة بمختلف التخصصات
503	MUASSOMAH	دور التعلم الذاتي في تصميم المواد التعليمية اللغوية
512	NUR QOMARI	إدارة المكتبة لاستثارة دافعية الطلبة في الكتابة الأكاديمية العربية
520	A. IMAM KHUMAINI	المدخل و الطريقة تدريس اللغة العربية المدخل الوظيفي
525	MUHAMMAD YUNUS ANIS	THEMATIC PROGRESSION PATTERNS IN THE LEARNING MATERIALS BOOK OF AL-QIRA'AH AR-RA'SYIDAH
534	M. KAMIL RAMA ANSHOR	تدريس مهارة الكلام باستخدام البطاقة لطلبة المستوى الثالث في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية
550	LAILY MAZIYAH	تعليم الصرف لغير الناطقين بالعربية بالمستوى الجامعي على أساس المنهج التعاوني
559	UMI MAHMUDAH	إستراتيجية « الإندماجية » لتعليم مهارة القراءة في المرحلة الجامعية
569	FAISAL MUBARAK	تكنولوجيا التعليم وأثارة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى : بحث في المدرسة الثانوية بنجرماسين كاليمنتان الجنوبية
577	IBNU SAMSUL HUDA	تدريس علم المعاني في المرحلة الجامعية: بين الفلسفة والوظيفة الاتصالية بالتطبيق على طلبة جامعة مالانج الحكومية
588	ASEP SOPIAN	مثالية وعقلانية اللغة العربية وتحديات تعليمها نحو عصر العولمة
599	ACENG RAHMAT	MODEL OF TEACHING WRITING IN ARABIC TO RAISE STUDENTS' ENVIRONMENTAL AWARENESS ATTITUDE
606	APRIJON EFENDI	أهمية اللهجات العامة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
617	SAIFUL MUSTOFA	تعليم المحفوظات لتنمية شخصية التلاميذ في المدارس الإسلامية بإندونيسيا
627	ABDUL WAHAB ROSYIDI	استراتيجية تعليم مهارة الكلام لغير الناطقين باللغة العربية من خلال التدريبات المكثفة للأصوات العربية

اللغة العربية والعلوم والتكنولوجيا		
641	عبد الله سليمان القفاري	نشر ثقافة العلم باللغة العربية: استراتيجية لدعم الصحافة العلمية باللغة العربية
663	عبد الله عويقل السلمي	الإعلام الفضائي بين تُهم اللغويين وتأثر المشاهدين
669	محمد غالب عبد الرحمن وراق	لغة الإعلام بين الواقع والمأمول
674	AHMAD JA>FAR	EFFECTS OF TECHNOLOGY IN LEARNING ARABIC
اللغة العربية والعلوم الإنسانية		
681	جاسم علي جاسم	نظرية علم اللغة الرياضي/ الحاسوبي في التراث العربي
696	مها عبد الله الزهراني	دور الأدب العربي في التنمية الثقافية
707	أحمد إبراهيم محمد بني عطا	الفونيم بين التراث العربي والدرس اللساني الغربي دراسة تقابلية
720	ذكرى يحيى القبيلي	المدونات اللغوية الرقمية
729	محمد علي رضا الملاح والأصدقاء	النداء للصلاة عند المسلمين (الأذان) في الاردن دراسة تحليلية
742	قاسم حسن القفة	أدب الطفل من عوامل تنمية المجتمع
752	أحمد بقرار	بلاغة اللغة في مقال (الجزائر الثائرة) للشيخ البشير الإبراهيمي
763	شهلة مهدي	علم اللغة التطبيقي في التراث العربي: نظرة في جهود العالم (جاسم علي جاسم) في إحيائها
776	حسن عبد العليم عبد الجواد يوسف	الموت في الشعر العربي القديم
780	زيدان على جاسم	اللغة العربية واللغة العالمية الجذرية الوارثة الحافظة: أسماء الإشارة في لغات العالم قديما وحديثا من منظور علم اللغة الجذري
789	محمد النظيف يوسف	الشاعر الكبير إبراهيم بن محمد بن شاكلة، أبو إسحاق السلمي الذكواني، الصعيدي، الأسود ١
819	اكرم روشنفكر	SYMBOLISM IN THE ARABIC MIDDLE EAST>S CONTEMPORARY POETRY (THE CASE STUDY OF MOHAMMAD ALI SHAMS-AL-DIN>S LYRICS)
829	عبد الناصر رمضان شيتاو	التنوعات الصوتية لصوت الهمزة في اللغة العربية
839	عبد الرحمان يحيوي	العربية بين الوظائف اللغوية التقليدية والوظائف الجديدة للغة في عصر المعرفة
846	زكريا بن سليمان الخليفة التميمي	التفاسير اللغوية
855	عبد الله بن سليمان بن محمد السعيد	جدلية الإيقاع والمعنى دراسة في صلة المعنى بالموسيقا الخارجية أحمد بن علي الجندي أنموذجا
861	فهد سالم خليل الراشد	دور اللغة العربية في سمو الحكمة القصصية – قراءة نقدية في رواية (مواسم الرزاز) للروائي التونسي / الهادي جاء بالله
868	هاجر محمود وديلم كاظم سهيل	الانزياح الموسيقي شعر الفتوحات الإسلامية (أنموذجا)
879	زهيرة بولفوس	المحفوظات الشعرية ودورها في تشكيل هوية الطفل الجزائري وثقافته نصوص الطور الابتدائي أنموذجا
891	هاجر محمود	التقانات السردية في القصة القصيرة النسوية في العراق لطفية الدليبي أنموذجا
902	شيماء نجم عبد الله	الانسا في شعر الشريف العقيلي
916	بخيت عثمان جبارة ثقل	العربية وصلتها بالعلوم الدينية

925	أحمد دام جوب	دور اللغة العربية في تنمية ثقافة السنغاليين ، بعض العلماء أنموذجا
935	رياض محمد كاظم عباس الكاظمي	المشترك اللفظي وانحراف المعنى في الرسالة الصحفية
945	كمال أحمد المقابلة	دلالات التقديم والتأخير في القرآن الكريم: صفات الله وأفعاله أنموذجا
952	محمد جبير داخل الموسوي	الادب والتنمية الثقافية دراسة في خطاب الثقافة الجامعة اثناء الصراعات المحلية " التجربة العراقية انموذجا"
959	شلي منصف	العدة اللغوية ودورها في تفسير القرآن الكريم
972	أكرم فرج عبد الحسين الربيعي	التصاعد البلاغي في اللغة العربية وعلاقته بتحرير الرسالة الاعلامية دراسة في بناء نموذج اعلامي للتدرج البلاغي
982	سمير السيد عبد المطلب علي زاهر	اللغة العربية و التعريب
992	عبد الرحمن بن فقير الله البلوشي	الانسجام التداولي في سورتي فاطر وغافر: دراسة تحليلية من منظور تحليل الخطاب
1016	أحمد حاجي	أدب الرحلة والمثاقفة .رحلة القلصادي أنموذجا
1026	عبد العزيز جابا الله	التلقي عند عبد القاهر الجرجاني؛ مفهومه ، تجلياته وإشكالاته
1038	عائشة بنت عودة الزراع العطوي	سورة الضحى ، دراسة في الترابط الشكلي والانتلاف الدلالي
1050	سليمان محمد أمين السلامة	المولّد والمعرّب عند مترجمي العلوم في العصر العباسي
1069	محمود حمزاوي فهير عثمان	محاولة جديدة لتوحيد النظام الدولي لنقحرة الحروف العربية/ اللاتينية ذات الإشكالية الخاصة
1073	سماح محفوظ عبد العزيز جاد	مشروع تعبئة المجتمع من أجل تعزيز اللغة العربية وتقوية المجتمع المدني في هذا المجال
1085	نصرالدين البشير العربي	انتشار اللغة العربية في أفريقيا وأثرها على اللغات الأفريقية الطارقية أنموذجا
1095	حازم بن فهد السند	«الأفعال اللغوية والبلاغة العربية» دراسة نظرية وتطبيقية
1108	ALAWIYAH TAJ>UL ALAM	نداءات جادة للإهتمام بنشر اللغة العربية -لغة القرآن الكريم- في بلاد العالم غير الناطق بها
1116	HAMDAN	TERMINOLOGY OF JIHAD AMONG THE ORGANIZATION OF JAMAAH (ANSHARUT TAUHID (OVERVIEW ON THE WEBSITE
1120	MAHMUDAH	خيانة المرأة في التمرد على الزواج القسري النقد الأدبي النسوي على ثلاث قصص لجبران خليل جبران
1124	IDRUS MUCHSIN BIN AGIL	تحقيق نظم الرسالة الجامعة المخطوط وتحليله (دراسة فيلولوجيا في النصوص الإسلامية)
1135	YAYAN NURBAYAN	دراسة تقابلية عن التشبيه بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية لتطوير مواد تعليمية لعلم البيان
1140	HANIAH MUKHTAR	التصوير البياني في الأحاديث النبوية : دراسة عن خصائص المجاز في الأحاديث الأربعين النبوية
1151	ADE DESTRI DEVIANA	نظام النقحرة من اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية
1158	AHMAD FUAD EFFENDY	نحو سياسة وطنية جديدة للغة العربية في جمهورية إندونيسيا
1172	(AHMAD BARNABAS (DKK	تطوير وسيلة شجرة بنية التراكيب لفهم الجمل العربية في قراءة النص في قسم اللغة العربية وآدابها جامعة جاكرتا الحكومية
1184	MOHAMMAD ROKIB	"ISLAMIC SYMBOLS IN "ALFU LAILAH WA LAILAH A PARATEX APPROACH

1189	FADLIL MUNAWWAR MANSHUR	THE ARAB CULTURAL CODES IN THE NOVEL LÂ SAKÂKÎNA FÎ MATHÂBIKHI HÂDZIHI AL-MADÎNAH AN ANALYSIS USING ROLAND BARTHES' THEORY OF THE PLURAL TEXT
1207	SYUHADA> SHOLEH NUR	اللغة العربية وتنمية الثقافة البشرية
1233	TAUFIQ AHMAD DARDIRI	رؤية نجيب الكيلاني العالمية في رواية «عذراء جاكرتا»: تحليل البنيوي التوليدي
1242	TALQIS NURDIYANTO	دور أسلوب التقديم والتأخير في تحسين اللغة العربية
1259	ERFAN GAZALI	نقل الحروف للأسماء الإندونيسية بالحرف العربية : المشاكل والحلول
1270	NURUL HANANI	أهمية الأسلوب اللغوي للمؤلفة العربية في إيصال الرسالة الفكرية
1276	EVA FARHAH	بنوية النص لغولدمان في نسخة مسرحية «هاروت وماروت» لعلي أحمد باكثير
1286	SUKAMTO SAID	دراسة تقابلية بين الإندونيسية والعربية في ترجمة الأفعال في شكل البناء للمعلوم والمجهول وبعض الأفعال ذات المعنى المثبت
1293	HANIK	بلاغة التشبيهات القرآنية عن الإنفاق (دراسة تحليلية بنيوية، دلالية، أدبية)
1306	MAMLUATUL HASANAH	قضايا التداولية في مؤلفات تمام حسان
1314	R.TAUFIQURROCHMAN	تطور المعاجم العربية في إندونيسيا من العامة إلى الخاصة
1321	MUHAMMAD QUSYAIRY	التركيب الوصفي (أنواعه وشروط كل منها والمشكلات التي يواجهها الدارسون الناطقون بالإندونيسية)
1330	TAJUDIN NUR	التمييز الجنسي بين المذكور والمؤنث في اللغة العربية والإندونيسية: دراسة تقابلية بين المنظور اللغوي والثقافي
1340	NUR FAIZIN	أهمية اللغة العربية في القضايا القرآنية (دراسة من خلال كتب علوم القرآن)
1346	HANANAH MUKHTAR	الفنون البديعية في الأحاديث النبوية: دراسة تحليلية تطبيقية في اللؤلؤ والمرجان
1348	NURYANI	علم المعجم : النظريات والتطبيق
1357	ARIFUDDIN	إبداع التوافق في موسيقى الشعر العربي الحديث
1374	IMAM ASRORI	عالم النباتات في القرآن الكريم (دراسة دلالية عن معاني ألفاظ النباتات وعلاقتها المعنوية)
1381	ARMAN HUSNI	نحو ترجمة جديدة لألفاظ القرآن الكريم إلى اللغة الإندونيسية في ضوء المكتشفات العلمية الحديثة
1389	(KARMILA ANDRIANA (DKK	المحسنات اللفظية والمعنوية في كتاب ديوان الأطفال لسليمان العيسى
1396	(JUNDA MILADYA (DKK	المرأة في القصة القصيرة «سندريلا» لمحمد العدناني (دراسة نقدية في الأدب النسوي)
1401	ABDUL BASITH	أهمية اللغة العربية في استنباط الأحكام الشرعية [دراسة مكتبية لكتاب بداية المجتهد لابن رشد]
1407	ABU SUFYAN	تأثيرات النقل المكاني في تطوير المعاني في العربية
1540	WAGINO HAMID HAMDANI	الأوزان الصرفية المشتركة في العربية وتكافؤها في الإندونيسية

نموذج التعلم البنائي في تدريس العربية للمستوى الجامعي

شاه خالد ناسوتيون

(أستاذ جامعي في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سومطرة الشمالية الإسلامية الحكومية (UIN) – ميدان

Email: sahholidn@yahoo.com

مستخلص

مما لا يقبل الجدل أن تعليم اللغة العربية بإندونيسيا في كل مستوى التعليم لم يحصل تمام الحصول إلى الأغراض المستهدفة. ولأمر من الاعتراف بأن هناك عوامل تدفع إلى ظهور هذه القضية، ومنها مايتعلق بنظرية التعلم الذي يتأسس عليها عملية التدريس. مازال كثير من مدرسي العربية متابعي النظرية السلوكية حيث أن المدرس أنشط وأكثر ابتكارا من الطلبة في اكتساب اللغة، على حين أن المهارات اللغوية لايسيطرها الطلبة إلا بنشاط أنفسهم وابداعيهم. لذلك ينبغي أن يستند التدريس على النظرية التي تدفع الطلبة إلى أن يكون نشاطا ومبتكرا في التعلم. والنظرية التي نحن بصدها هي النظرية البنائية حيث ترى أن التعلم لا يكون بنقل المعلومات من قبل المعلم، إنما التعلم بناء للمعرفة ويقوم به المتعلم من خلال تفاعله ببيئته ومن خلال المجمع واللغة. تعتبر نظرية التعلم البنائي نظرية من النظريات التعليمية الحديثة بنظر الكثير من علماء النفس المعرفي في غاية الأهمية التطبيقية لما لها من دور فاعل في العملية التعليمية والتعلمية. فهدف البحث هو تقديم نموذج تدريس العربية القائم على نظرية التعلم البنائي في المستوى الجامعي، وإظهار الأهمية الكبرى لاستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية للمستوى الجامعي، حيث تم التطرق إلى احتياجة ماسة إلى انتقال عملية تدريس اللغة العربية من التدريس التقليدي (التدريس القائم على النظرية الحسة السلوكية) إلى التدريس الحديث القائم على النظرية البنائية. ثم تطرق الباحث إلى استراتيجيات التدريس القائم على النظرية البنائية واقتصر الباحث على البحث عن أحد منها وهو نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية بمافيه من مفهومه ومراحل تطبيقه ونموذج تطبيقه في تدريس اللغة العربية، وساق بنفس الصدد مزايا ونقائص من تطبيق نموذج التعلم البنائي في التدريس. ومن نتائج البحث عن استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية هو (١). إتاحة الفرص للطلبة ليعبر فكرته باللغة العربية، (٢). إتاحة الفرصة للطلبة لفكرة خبرته حتى يكون فعالا في المحادثة والقراءة والكتابة بالعربية، (٣). إتاحة الفرصة للطلبة ليحرب فكرة جديدة بالمهارات العربية، (٤). تكوين البيئة التعليمية العربية المناسبة. إن الغاية الرئيسية في تعليم العربية لا يتوقف في معرفة القواعد النحوية فحسب بل لابد من أن يكون وظيفيا ومطابقا في حياة الطلبة. هذا المبدأ يناسب بنظرية التعلم البنائي التي تذهب إلى أن يكون التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية خارج الفصل. فضلا عن ذلك فإن التعلم في المستوى الجامعي يختلف من المستويات التربوية قبله حيث أن يستلزم الطلبة في هذا المستوى أن يكون أنشط وأفعال من الأستاذ الذي يعلمهم في اكتساب المهارات اللغوية. هذا المفهوم يتناسب بمفهوم نظرية التعلم البنائي حيث يذهب إلى أن الطلبة يبني فكرته نفسه بكل نشاط.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم البنائي، النظرية البنائية، التشويق، الاكتشاف، التقسير، التوسع، التقويم.

١. مقدمة

إن معيار النجاح وال فشل من التدريس يتعلق كثيرا بدافعية الطلبة الذين يشتركون في عملية التعليم، أي الدافعية تؤثر كثيرا إلى التحصيل الدراسي. إذا كانت الدافعية مرتفعة فارتفع بها التحصيل الدراسي، وكذلك العكس؛ إذا كانت الدافعية منخفضة فالتحصيل الدراسي منخفض. هذا يناسب بنتيجة البحث الذي قام به شمس الدين ومسعود أن النسبة المئوية من عوامل رئيسية تؤدي إلى صعوبات تعلم العربية تتصور فيمايلي: (١). عدم الرغبة فيها ١٠٠ %، (٢). عدم وجود خلفية عن اللغة العربية ٨٧ %، (٣). متطلب من متطلبات الجامعة ٨٣ %، (٤). صعوبات في فهمها ٥٤ %، (٥). بيئة الفصل ٥٠ %. علاوة مما ذكر فإن النسبة المئوية للعوامل النفسية فهي ٨٠ % من الطلاب ذكورا وإناثا وافقوا على أن الضغط النفسي يقضي إلى صعوبات في تعلم العربية، وأما ٨٨ % منهم فقد رأوا بأن الانطباع السلبي نحو تعلم العربية سبب من صعوبات تعلم العربية، وأما ٣٣ % فقد

أجابوا بأن إعادة التسجيل لمادة يؤثر على اكتسابهم للغة العربية في بيئتهم الجامعية.^١

هناك عوامل تؤثر في ترقية دافعية الطلبة في التعلم وتعليم اللغة العربية؛ العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. ومن العوامل الخارجية متعلقة بالمدرس والمادة الدراسية ونموذج التدريس الذي يستخدمه المدرس... إلخ. وقيل الطريقة أهم من المادة، والمدرس أهم من الطريقة. وإن نموذج التدريس (Model of Teaching) يتوقف على النظرية التي يقوم عليها المدرس في القيام بالتدريس، وينبثق منها مداخل^٢ التدريس (Teaching Approach) واستراتيجياته^٣ (Teaching Strategy) وطرقه^٤ (Teaching Method) وأساليبه (Techniques Teaching).^٥

كما هو المعروف أن أسس النظرية لتعلم وتعليم اللغة تنقسم إلى: الأساس النفسي والأساس اللغوي والأساس التربوي. الأساس النفسي تندرج فيه النظرية الحسية السلوكية (The Behavioral Theory) والنظرية المعرفية (The Cognitive Theory) والنظرية البنائية (The Constructivism Theory). والأساس اللغوي تندرج فيه النظرية البنائية (The Structural Theory) والنظرية التحولية والتوليدية (The Transformation - Generative Theory)، بينما يكون الأساس التربوي تتضمن فيه طرق التعليم المتنوعة.^٦ وفي هذه المقالة يود الباحث تقديم النظرية البنائية وعلاقتها بتعليم اللغة العربية.

ب. البحث

إن نموذج التعلم البنائي نوع من أنواع الاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية. قدم دجلاس برون (Douglas Brown) أن البنائية "تمثل نوعاً من المعرفة البنية فني تجسيم وتوحيد الاتجاهات المتنوعة، انبثقت من أنظمة معرفية متنوعة من بينها: علم اللغويات، وعلم النفس وعلم الاجتماع."^٧ قال جينيبيني ماري جنوسون أن النظرية البنائية هي «مجموعة من عملية التربية والتدريس التي يتمحور حول المتعلم، أي التدريس الذي يقوم على العلمية التفاعلية مع مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم.»^٨ عرف المعجم الدولي للتربية البنائية، كما نقله الضوي البنائية «رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.»^٩

انطلاقاً من التعاريف السابقة أن النظرية البنائية تركز على بناء المعرفة الجديدة في ضوء الخبرات والمعارف السابقة التي تكون موجودة لدى المتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي تحدث فيها عملية التعليم والتعلم، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي للنظرية البنائية بأنها عملية تفاعل نشط بين ثلاث عناصر في الموقف التعليمي: الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة. ولذلك فإن البنائية يتأسس عليها التعليم السياقية.

تتميز البنائية بأنها تجمع بين كونها نظرية في المعرفة، ومنهجاً في التفكير وطريقة في التدريس. وعندما تعد النظرية البنائية نظرية أو مداخل لتعليم اللغة، فانبثق منها استراتيجيات متنوعة. قال منيف خضير الضوي نقلاً عن زيتون وزيتون «تعددت نماذج التدريس القائمة على النظرية، ويمكن تحديد أهم هذه النماذج فيما يلي: (١). نموذج التعلم البنائي، (٢). النموذج التوليدي في تصويب أنماط الضم، (٣). النموذج التوليدي، (٤). نموذج التغير المفهومي، (٥). نموذج التعلم المرتكز المتمركز حول المشكلة، (٦). نموذج دورة التعلم، (٧). نموذج شكل ٧، (٨). نموذج التعلم التوليدي، (٩). نموذج جون زاهوربك البنائي، (١٠). نموذج وودج،

١ جمسوري محمد شمس الدين ومهدي مسعود، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلاب العلوم الإنسانية (علم الساسية) في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ورقة عمل في سجل المؤتمر الدولي الثالث والأسبوع العلمي الخامس الوطني تحت الموضوع «اللغة العربية والأدب الإسلامي منهجاً وتطوراً» الذي عقده اتحاد المدرسين للغة العربية، محرر دودونج رحمت هداية ويايان نور بيان، (بندونج: ٢٠٠٨م)، ص. ٢٣ - ٢٥.

٢ يعرف المدخل في اللغة بأنه موضع الدخول (اسم المكان) إلى الشيء بصورة حسنة، فيقال هذا المدخل أو حسن المذهب في أمر من الأمور، وجمع مدخل هو مداخل. انظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، (مصر: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م)، ص. ٢٧٥.

٣ وقال منى إبراهيم اللبودي أنها «أدوات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر أفعالية وأكثر قابلية للتطبيق في مواقف جديدة. انظر: منى إبراهيم اللبودي، الحوار وفنانياته واستراتيجيته وتعليمه، (القاهرة: مكتبة الوهبة، ٢٠٠٣م)، ص. ٧٦.

٤ ومعنى الطريقة في ضوء النظرية الحديثة هي «مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على نتائج التعلم الذي يحققه المتعلمون، كما تتضمن الأنشطة والخبرات التي سيقوم بها التلاميذ لإحداث التعلم. انظر: حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تطويره، الطبعة الأربع عشرة، (الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠١٤م)، ص. ١٣١.

٥ هو الخطوات والإجراءات التي تتم في الصف للدرس المعين. انظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقية، تعليم اللغة إتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، (رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ٢٠٠٦م)، ص. ٤٦.

٦ انظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق - الأساليب - الوسائل، الهرم: دار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م، وصالح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م. وكذلك عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ١٩٩٩م.

٧ H. Douglas Brown, Principles of Language and Teaching, (New York, Pearson Education, Inc. 2007), p. 13.

٨ Genevieve Marie Johnson, Constructivist Remediation: Correction in Context, International Journal of Special Education, 2004, Vo. 19 No. 1, p. 72

٩ منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي، الطبعة الأولى، (رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ١٨.

(١١). نموذج الواقعي.^{١٠} وفي هذه المقالة قد اختار الباحث نموذجا من تلك النماذج وهو نموذج التعلم البنائي.

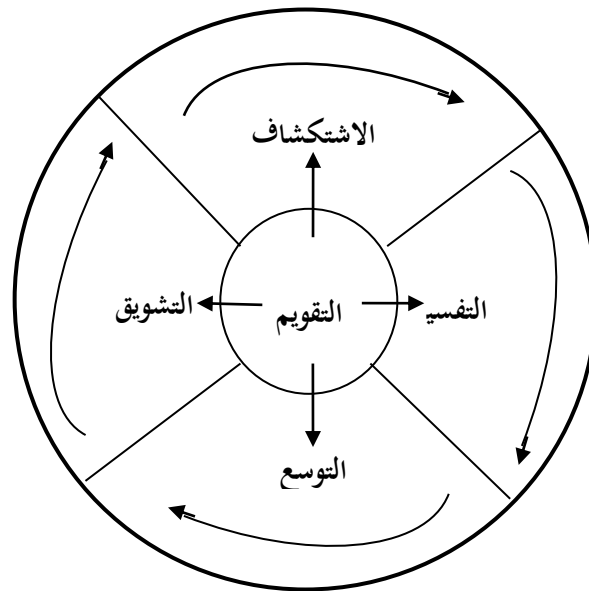
(١) مفهومه نموذج التعلم البنائي

ظهر هذا النموذج^{١١} في بداية ثمانيات من القرن العشرين علي يد العالم تروبريد وبايي (Twobridge and Bybee) ويطلق النموذج بعدة التسمية منها النموذج التعليمي أو نموذج المنحى البنائي في التعليم وغيرها. وقد تعددت تطبيقات البنائية في طرق التدريس وتنوعت، إلا أن جميعها ترتكز على بناء المعرفة من قبل التلميذ. ومن أهم تلك التطبيقات (الاستراتيجية) أو نماذج التدريس القائمة على البنائية دور التعلم. تعد دورة المتعلم من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (Piaget) في ميدان المناهج وطرق التدريس.

يعد ذلك النموذج أحد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد بصفة عامة على الدور النشط للمتعلم في أثناء موقف التعليمي، حيث يقوم التلاميذ بالعديد من الأنشطة والتجارب في داخل مجموعات العمل بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم، كما يؤكد ذلك النموذج على أهمية وضع التلاميذ في موقف به مشكلة حقيقية تجعلهم يفكرون في إيجاد الحلول عن طريق البحث التنقيب.^{١٢} ولذلك يتم في هذا النموذج التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

(٢) مراحل تطبيق نموذج التعلم البنائي

نماذج التعلم البنائي ذو مراحل خمس هي التشويق (Engagement) والاكتشاف (Exploration) والتفسير (Explanation) والتوسع (Elaboration) والتقويم (Evaluation) حتى يطلق عليه باسم "Five E's" لأن جميع مراحلها تبدأ بحرف "E" في اللغة الإنجليزية. هذه المراحل تتصور في الرسم البياني التالي:



(أ) مرحلة التشويق (Engagement)

ويتم فيها تحديد المعلومات السابقة لدى التلاميذ وتشويقهم وشد انتباههم، وإثارة دافعيتهم للتفكير في موضوع الدرس عن طريق توزيعهم إلى مجموعات عمل، بحيث تضم كل مجموعة فردين أو أكثر وفقا لطبيعة العمل واحتياجه، ويتعرف التلاميذ على الأنشطة المرتبطة بكل مجموعة. ويمكن للمعلم أن يتبع طرقا كثيرة لاستشارة التلاميذ للاشتراك في موضوع الدرس منها: طرح الأسئلة وتقديم المثيرات وتمثيل المواقف.^{١٣}

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلا هي: (١). يخلق اهتماما لدى الدارس، (٢). يولد فضولا حول الموضوع، (٣). يثير الأسئلة، (٤). يوضح الاستجابات التي تكشف عن معارف المتعلمين السابقة ومدى فهمهم للموضوع أو المفهوم. بنما دور الدارس في هذه المرحلة يقترحون عدة الأسئلة إلى الدرس.

١٠. منيف خضير الضوي، مرجع سابق، ص. ٥١ - ٥٢.

١١. هو مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة والمتراصة التي تمثل مراحل تنفيذ عمليات التدريس ويعرض عليه المدرس تعريضا خاصا من بداية التدريس إلى نهايته وتتصور في خلاله تطبيق مدخل التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه. نموذج التدريس بواسطة بين النظرية والتطبيق. تفصيليا لمعنى النموذج انظر: Sutirman, Media & Model-model Pembelajaran Inovatif, (Yogyakarta: Graha Ilmu, ٢٠١٣), p. ٢٢.

١٢. المرجع نفسه، ص. ١٩.

١٣. منيف خضير الضوي، مرجع سابق، ص. ٥٥.

ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). عرض مثير، (٢). كتابة حرة، (٣). خريطة مفاهيم لتقويم المعرفة السابقة للمتعلمين والعلاقة بين المفاهيم، (٤). خريطة ذهنية، (٥). قراءة وتحليل منظم بصري، (٦). عصف ذهني، (٧). قراءة وتحليل صورة أسئلة مثيرة.^{١٤}

ب) مرحلة الاستكشاف (Exploration)

ويتفاعل فيها التلاميذ مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهائية يصعب عليهم إجابة عنها إلا بالبحث والاطلاع سواء بصورة فردية أو جماعية، وتكون إجابة تلك الأسئلة هي محرر المدرس، ويقوم المعلم بدور التشجيع والتوجيه إلى مصادر المعلومات حتى يتمكن التلاميذ في النهاية من الوصول إلى المفاهيم المتضمنة بالدرس من خلال مجموعات العمل، وبالتالي فهم يبنون قاعدة خبرة مشتركة تساعدهم في المشاركة والاتصال في المواقف التعليمي داخل الفصل.^{١٥}

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). تشجيع المتعلمين على العمل معاً بدون توجيه مباشر من المعلم، (٢). الاستماع والملاحظة للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع بعضهم، (٣). طرح أسئلة السابرة لإعادة توجيه الاستقصاء واستجابات المتعلمين عندما يكون ذلك ضرورياً، (٤). يعمل كمستشار للمتعلمين، (٥). يعطي وقتاً كافياً للمتعلمين لحل الأسئلة والمشكلات، (٦). يخلق جو «أريد أن أعرف...»

بينما دور الدارس في هذه المرحلة هي: (١). يفكر بحرية ضمن حدود النشاط، (٢). يختبر التوقعات والفرضيات، (٣). يكون توقعات جديدة، (٤). يجرب البدائل ويناقشها مع الآخرين، (٥). يسجل الملاحظات والأفكار، (٦). يسأل أسئلة ذات علاقة بالموضوع، (٧). يطلق الأحكام ويعمم النتائج.

ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). القيام بنشاط استكشافي، (٢). قراءة مصادر موثوقة وجمع المعلومات، (٣). حل المشكلات.^{١٦}

ت) مرحلة التفسير (Explanation)

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم في وضع خبرة التلاميذ المجردة في شكل قابل للنقل وتوفير اللغة الاتصال الجيد بين المعلم والمجموعات أثناء عرض الخبرات ويسمح المعلم لكل مجموعة بعرض ماتوصلت إليه مع زملاء الفصل، وكذلك يعرضون الحلول والتفسيرات والنتائج التي توصلوا إليها، وكذلك الأساليب التي استخدموها للوصول إلى الحلول ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية. هناك مفهومات لنظام المجموعات: (١). كيف سيتم عمل المجموعات من الطلاب كفصل كامل، أو كأفراد، أو كفريق متعاون من طالبين أو ثلاث أو أربع أو خمسة أو أكثر، (٢). كيف سيتم تنظيم مجموعات المواد الدراسية والتي يستخدمها الطالب لشرح الموقف، بالتمثيل المادي، أو الرسوم البنائية، أو بالكتابة بشكل فردي أو من خلال مسؤول المجموعة. وكذلك العرض في اصطلاح غاغن وجولي (Gagnon & Collay). إن معنى العرض في التدريس البنائي هو إتاحة الفرصة للطلبة أن يعرض حصولة الدرس بعد القيام بالتدريس. ما مدى المعارف الذي بناها الدارس بعد اتباع أنشطة التدريس البنائي؟ كمثل هذا السؤال الذي ينبغي إجابته لمعرفة حصولة الدارس.^{١٧}

ويتضمن ذلك قيام الطلاب بعرض ما تم تدوينه من أفكار وإجراءات أثناء القيام بالأنشطة للتعامل مع المواقف التعليمي، يكون ذلك بالكتابة في كراسة الأنشطة أو الكتابة على بطاقات أو استخدام وسائل سمعية وبصرية للعرض.

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). يشجع المتعلمين على شرح المفاهيم والتعارف بكلماتهم الخاصة، (٢). يسأل عن التبرير (البرهان والإثبات) أو لإيضاح من المتعلمين، (٣). تقديم التوضيح والشرح النموذجي (الرسبي) للتعاريف والتفسيرات العلمية والعناوين الجديدة إذا احتيج لذلك، (٤). يستخدم خبرات المتعلمين السابقة كقاعدة لشرح المفاهيم، (٥). تقويم نموفهم المتعلمين.

بينما دور الدارس في هذه المرحلة هي: (١). يشرح أجوبة أو حلول محتملة للآخرين، (٢). يستمع بطريقة ناقدة لإجابات الآخرين، (٣). يطرح الأسئلة حول إجابات الآخرين، (٤). يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المعلم، (٥). يرجع إلى الأنشطة السابقة، (٦). يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح، (٧). يقوم فهمه الخاص.

ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). تحليلات وتفسيرات المتعلمين، (٢). دعم الأفكار بالبراهين والأدلة، (٣). أسئلة مبنية، (٤). القراءة والمناقشة، (٥). تفسيرات المعلم، (٦). أنشطة مهارات تفكير مثل المقارنة والتصنيف وتحليل الأخطاء.^{١٨}

ث) مرحلة التوسع (Elaboration)

وتعلم تلك المرحلة على توسيع التفكير لدى التلاميذ في موضوع الدرس لتغطية الدرس من كافة الأوجه، وبشترك جميع التلاميذ

١٤ المرجع نفسه، ص. ٥٧ - ٥٩.

١٥ المرجع نفسه، ص. ٥٥.

١٦ المرجع نفسه، ص. ٥٧ - ٥٩.

١٧ Benny A. Pribadi, Model Desain Sistem Pembelajaran, (Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2011), Cet. Ke-3, h. 165.

١٨ مرجع سابق، ص. ٦٠ - ٦١.

في التفكير وربطون المفاهيم التي تعلموها بالمفاهيم السابقة ويطبقون ما تعلموه في مواقف جديدة من خلال الأمثلة والتطبيقات المتنوعة على الدرس.^{١٩}

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلاً هي : (١). يتوقع من المتعلمين استخدام التعاريف النموذجية (الرسمية) والتفسيرات التعليمية المقدمة مسبقاً، (٢). يشجع المتعلمين على تطبيق أو توسيع المفاهيم والمهارات لتشمل أوضاع جديدة، (٣). يذكر المتعلمين بتفسيرات بديلة، (٤). يرجع المتعلمين إلى المعلومات البيانات والبراهين المتوفرة ويسأل : ماذا تعرف سابقاً؟ لماذا تظن أن ذلك كذلك؟ (يمكن تطبيق استراتيجيات من مرحلة الشرح والتفسير).

بينما دور الدارس في هذه المرحلة هي : (١). يطبق عناوين وتعريفات وتفسيرات ومهارات في أوضاع جديدة مشابهة، (٢). يستخدم المعلومات السابقة لطرح أسئلة، يقدم حلول، يتخذ قرارات ويصمم تجارب، (٣). يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين، (٤). يتأكد من الفهم بين الأقران.

ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي : (١). حل المشكلات، (٢). اتخاذ القرارات، (٣). تجربة استقصائية، (٤). أنشطة مهارات التفكير مثل المقارنة والتصنيف والتطبيق.^{٢٠}

ج) مرحلة التقويم (Evaluation)

ويتم فيها التقويم ما توصل إليه التلاميذ من حلول وأفكار ومعلومات على ألا تقتصر تلك العملية على نهاية الدرس بل تكون مستمرة، ويمكن أن تتم بعد كل مرحلة من مراحل النموذج على أن يزود المعلم بوسائل متنوعة للتقويم من اختبارات معننة وقوائم ملاحظة، ومقابلات مما يساعدهم في الحكم على ما تم التوصل إليه ومدى الإفادة منه.^{٢١}

ويطبق غاغن وجولي (Gagnon & Collay) على هذه المرحلة بالتأمل. يعني إتاحة الفرصة لكل من المدرس والدارس أن يفكروا خبرة التعلم التي قد تجازوها فردياً أم جماعياً فكرة ناقدة، كما تتيح النظرة للطلبة أن يفكر التطبيق أو التنفيذ مما حصل على المعارف بعد التعلم. وفي تعبير آخر تقييم أفكار الطلاب وردود أفعالهم فيما قاموا بالتفكير فيه أثناء الموقف التعليمي، والتعرف على أفكار وآراء الطلاب حول طريقة تعلمهم التي تم اتباعها.^{٢٢}

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلاً هي : (١). يلاحظ المتعلمين خلال تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة، (٢). يقوم معارف ومهارات المتعلمين، (٣). يبحث عن البراهين التي تثبت تغير تفكير المتعلمين وسلوكهم، (٤). يمكن المتعلمين من تقويم تعلمهم بأنفسهم ويقوم مهارات عمليات التعلم الجماعي، (٥). يسأل أسئلة مفتوحة مثل لماذا يفكر...؟ ماهو البرهان والإثبات...؟ ماذا تعرف عن...؟ كيف يمكن أن يفسر...؟.

بينما دور الدارس في هذه المرحلة هي : (١). يجيب على الأسئلة المفتوحة باستخدام الملاحظات، البراهين، والإثباتات، والتفسيرات المقبولة مسبقاً، (٢). يظهر فهمها ومعرفة عميقة بالمفهوم والمهارة، (٣). يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحقيقات واستكشافات مستقبلية.

ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي : (١). يستخدم أي من الأنشطة السابقة، (٢). بناء سلم تقدير لفظي، (٣). اختبار، (٤). تقويم أداء (٥). تقويم منتجات المتعلمين، (٦). صحيفة التعلم، (٧). ملف الإنجاز.^{٢٣}

٣) تصميم نموذج التعلم البنائي

قال مستاجي نقلاً عن أوردانا (١٩٩٧) أن تصميم نظام التدريس انعكاساً من استخدام نموذج التعلم البنائي تتمثل في المكونات التالية:^{٢٤}

- أ) هدف التدريس، أي أن غرض التدريس في نموذج البنائي بناء الفهم وهو مهم جداً فيقدر به الطلبة إعطاء معنى لكل مادة يدرسونها، لذلك ليس التعلم للحصول على أشياء أكثر وإنما إعطاء الفهم هو الأهم من كل شيء.
- ب) محتوى التدريس، أي أن المدرس - في ضوء نموذج التدريس البنائي - لا يمكن له من تعيين المادة الخاصة وإنما هو مجرد تجهيز المادة على وجه العموم، وعملية تجهيزها تبدأ من الكل إلى الجزء وليس العكس.
- ت) استراتيجية التدريس، ورغم أن لا يستطيع المدرس أن يحدد استراتيجية التدريس الذي يريد استخدامها ولا بد من أن يلائمها بحاجة إليه وظروف التدريس، بل يحدد الباحث نموذج التعلم البنائي كاستراتيجية لهذا النموذج.

١٩ المرجع نفسه، ص. ٥٦

٢٠ المرجع نفسه، ص. ٦٢

٢١ المرجع نفسه، ص. ٦٥

٢٢ التعلم والتعليم البنائي: النظرية البنائية، في <http://www.multika.net> تم التحميل في التاريخ ٤ أبريل ٢٠١٥ م.

٢٣ المرجع نفسه، ص. ٦٣ - ٦٤.

24 Mustaji, Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial, Disertasi, Tidak Diterbitkan, Malang: Program Studi Teknologi Pembelajaran, Universitas Negeri Malang, 2009. p. 39 - 42.

ث) مصادر التدريس، أي ينبغي أن تكون مصادر التدريس متنوعة وواقعية. ويحضر أن تكون مصادر التدريس من (١). المعلومات الرئيسية، (٢). المواد الهندسية حتى يقدر الطلبة على المواصلة معها ويتمكن لهم الحصول عليها من خلال الإنترنت.

ج) تنظيم البيئة. أي أن تنظيم البيئة أمر مهم في ضوء النظرية البنائية فيمكن به الطلاب بناء معرفتهم. ومن الأمور التي يشكلها المدرس في تنظيم البيئة هي: (١). تجهيز خبرة التعلم من خلال تكوين المعرفة باشتراك الطلبة في تحديد الموضوعات الدراسية وطرائقها واستراتيجياتها، (٢). تجهيز خبرة التعلم الملمى بالبدائل كمثال البحث عن الأمر من منظور مختلف، (٣). إندماج عملية التعلم بسياق الحياة ومناسب بما يرجو منها الطلبة، (٤). إتاحة الفرصة لدى الطلبة لتعيين موضوع الدرس، (٥). إندماج التعلم بخبرة التزويج ليرتقي به مواصلة بين الطلبة وبين المدرس والبيئة، (٦). ترقية استخدام المصادر الدراسية وخاصة في مجال تقنية المعلومات والاتصال، (٧). ترقية وعي الطلبة في تكوين معرفتهم حتى يكونوا قادرين على الإيضاح لماذا وكيف يحللون مسألة.

ح) التوصل بين المدرس والطلبة، أي يبحث الطلاب معرفته بكل نشاط بينما المعلم يساعدهم نيلها على نحو أفضل، لذلك فإن صلة بين المدرس والطلبة بينها على السواء.

خ) التقويم، أي أن التقويم في ضوء النظرية البنائية متمركز في عملية التدريس. واهتم لمدرس اهتماما كبيرا في نجاح العلمية وليس في صحتها.

٤) نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية نموذجاً

واللغة العربية الذي نحن بصدددها في هذا البحث هو تطبيق المبتدأ والخبر في المهارات اللغوية. حقيقة إن نموذج التدريس يتعلّق بأجهزة التدريس بما فيها من المقرر الدراسي وخطة التدريس ومادة التدريس وتقويم التدريس. ولأجل اقتراض المناسبة فيقتصر الباحث على تقديم واحد منها وهي خطة التدريس. وفيما يلي نموذج خطة التدريس اليومية على أساس النموذج البنائي في تعليم اللغة العربية.

مادة	:	اللغة العربية
عدد الساعات المعتمدة	:	
الزمن	:	١٠٠ x ٢
المرحلة	:	
موضوع المادة	:	الخبر المقدم وتطبيقه

١. معيار الكفاية	:	يتدرب الطلبة على التطبيق العملي لقواعد النحو والصرف حتى يتمكنوا من النطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الصحيح للغة العربية.
٢. الكفاية الأساسية	:	تمكن الطلبة من تطبيق الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً) في الكلام والقراءة والكتابة.
٣. مؤشرات الحصول على الدراسي	:	١. توضيح الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً)؛ ٢. تعيين مواقع الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً) من الأمثلة المقروء والمسموع؛ ٣. تعيين الأمثلة لخبر المقدم (جوازاً ووجوباً) شفها في محادثاتهم اليومية؛ ٤. كتابة الجمل التي تذكر فيها الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً).
٤. الأهداف التدريسية	:	١. تمكن الطلبة من توضيح الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً)؛ ٢. تمكن الطلبة من تعيين الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً) من الأمثلة المقروء والمسموع؛ ٣. تمكن الطلبة من تقديم الأمثلة للخبر المقدم (جوازاً ووجوباً) شفها في محادثاتهم اليومية؛ ٤. تمكن الطلبة من كتابة الجمل التي تذكر فيها الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً).
٥. محتوى الدرس	:	الخبر المقدم (جوازاً ووجوباً)

الخبر المقدم (جوازا ووجوبا)

إنه يقع دائما بعد المبتدأ.

ويجوز تقديمه على المبتدأ:

١. إذا أريد إعطاء الصدارة لمعنى الخبر.
 ٢. إذا كان الخبر وصفاً وأسبقهما حرف نفي أو استفهام.
 ٣. إذا كان الخبر شبه الجملة والمبتدأ معرفة.
- ويجب تقديمه على المبتدأ:
١. إذا كان الخبر شبه الجملة والمبتدأ نكرة غير موصوف ولا مضاف.
 ٢. إذا كان الخبر من الألفاظ التي لها الصدارة كأسماء الاستفهام.
 ٣. إذا اتصل المبتدأ بضمير يعود على بعض الخبر.

٦. المدخل واستراتيجية التدريس	:	المدخل البنائي واستراتيجية التعلم البنائي
٧. طرق التدريس	:	الطريقة الانتقائية التي تتكون من: (١). الطريقة الإلقائية، (٢). طريقة المناقشة، (٣). الطريقة الاستقرائية، (٤). طريقة حل المشكلة، (٥). الطريقة الوظيفية
٨. أنشطة الدرس	:	

المرحلة	الأنشطة الدرس			الزمن
	أنواع	أنشطة المدرس	أنشطة الدارس	
١ الأنشطة التمهيدية (Pendahuluan)	١,١ التشويق (Engagement)	١,١,١ إثارة انتباه الطلبة للدرس من خلال: - توجيه الأسئلة عن أمثلة الجمل التي يكون فيها الخبر المقدم (جوازا ووجوبا). - الحوار مع الطلبة عن خبرتهم إيجاد القطعة النصية التي يكون فيها الخبر المقدم (جوازا ووجوبا). ١,١,٢ عرض عنوان الدرس وكتابته على السبورة.	١,١,١ التفكير عن الأسئلة وفق خبرته. ١,١,٢ الإتيان بالأمثلة التي يكون فيها الخبر المقدم (جوازا ووجوبا). ١,١,٣ التكلم مع المدرس عن خبرته بوجود الخبر المقدم (جوازا ووجوبا) في النص. ١,١,٤ يقترح عدة الأسئلة إلى المدرس ذات علاقة بالخبر المقدم (جوازا ووجوبا).	١٠ دقائق

٧٠ دقيقة	١,١,١	يجمع الطلبة حسب المجموعة.	١,١,١	تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل وفقا للحاجة.	٢,١	الاستكشاف (Exploration)	٢	الأنشطة الرئيسية (Kegiatan Inti)		
	١,١,٢	يلاحظ ويسجل توجيهات المدرس عن طرق جمع المعلومات.	١,١,٢	توزيع أوراق الأنشطة (التي جهزها المدرس من قبل) على كل مجموعة، وتتضمن كل ورقة أسئلة حول الخبر المقدم (جوازا ووجوبا).						
	١,١,٣	يلاحظ أسئلة المدرس لمجموعته الذي يتم توزيعه عليهم.	١,١,٣	بيان الغرض من الأنشطة للطلبة وإرشادهم للتعاون فيما بينهم ثم التوجيه والإشراف والمتابعة.						
	١,١,٤	يسشتكشفي المعلومات المطلوبة من مصادرها المتنوعة (الكتب، الدوريات، المجلات، الشبكة العنكبوتية، وغيرها) عما يتعلق بأمثلة الخبر المقدم (جوازا ووجوبا).	١,١,٤	تقديم التوجيهات للطلبة لطرق جمع المعلومات من خلال الاستكشاف من مصادر متنوعة متعلقة بالخبر المقدم (جوازا ووجوبا).						
	١,١,٥	مناقشة الموضوع مع الآخرين من أعضاء مجموعاته مع إرشاد المدرس.	١,١,٥	إتاحة الفرصة أمام الطلبة من أجل المناقشة حول عمل كل مجموعة.						
	١,١,٦	يستنتج ويعمم النتائج عما يتعلق بأمثلة الخبر المقدم (جوازا ووجوبا).								
	١,١,١	يحاول تفسير المفاهيم بلغته نفسه التي وجدها من خلال عملية الاستكشاف مع تقديم البراهن أو الدلائل لها.	١,١,١	مناقشة الطلبة في المعلومات التي توصلوا إليها مع تعديل أخطائهم.					٢,٢	التفسير (Explanation)
	١,١,٢	يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح.	١,١,٢	تسجيل المعلومات التي توسلت إليها كل مجموعة على سبورة الفصل.						
	١,١,٣	يستمع بطريقة ناقدة ويطرح الأسئلة حول الإجابات التي قدمها الآخرون.	١,١,٣	مطالبة الطلبة التمثيل لكل عنصر من الخبر المقدم وتسجيلها في كراساتهم.						
	١,١,٤	يقدم الطلبة التمثيل لكل عنصر من الخبر المقدم وتسجيلها في كراساتهم.								
	١,١,٥	يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المدرس ويفهمها	١,١,٥							

٣	الأنشطة الختامية (Kegiatan Penutup)	٣,١	التوسع (Elaboration)	١,١,١ يطلب من الطلبة تقديم أمثلة من الخبر المقدم (جواز ووجوب). ١,١,٢ يطلب من الطلبة بيان أجوبة الاتفاق والاختلاف بين الأمثلة التي تمثل الخبر المقدم (جواز ووجوب). ١,١,٣ يطلب من الطلبة تطبيق مفاهيم الخبر المقدم (جواز ووجوب) في المحادثة والقراءة والكتابة. ١,١,٤ يطلب من الطلبة إعراب أمثلة تكون فيها الخبر المقدم (جواز ووجوب). ١,١,٥ يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين.	١,١,١ يقدم الطلبة أمثلة من الخبر المقدم (جواز ووجوب). ١,١,٢ يبين الطلبة الاتفاق والاختلاف بين الأمثلة التي تمثل الخبر المقدم (جواز ووجوب). ١,١,٣ يطبق مفاهيم الخبر المقدم (جواز ووجوب) ويقدمه في أوضاع جديدة مشابهة (محادثة وقراءة وكتابة). ١,١,٤ يعرب الطلبة أمثلة تكون فيها الخبر المقدم (جواز ووجوب). ١,١,٥ يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين.
		٣,٢	التقويم (Evaluation)	١,١,١ يقدم أسئلة متنوعة لكل مجموعة وفقا لأهداف الدرس. (يمكن أن يتم في كل مرحلة من المراحل الأربع ولا يقتصر على نهايته فقط). ١,١,٢ يلاحظ معرفة الطلبة في تطبيق الخبر المقدم (جواز ووجوب) من خلال الاختبار الشفهي والتحريري في الفصل. ١,١,٣ يقدم الواجب المنزلي على الطلبة (التقويم الحقيقي الأصيل كمثل ملف العمل وغيره)	١,١,١ يتأكد من الفهم بين الأقران. يجيب على أسئلة الاختبارات الشفهية والتحريرية باستخدام الملاحظات والبراهين والإثباتات والتفسيرات المقبولة مسبقا. ١,١,٢ يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحقيقات واستكشافات مستقبلية. ١,١,٣ يلاحظ الواجب المنزلي (التقويم الحقيقي الأصيل كمثل الملف العمل وغيره)

٩. الوسائل التدريسية		:	١. جهاز العروض الإلكتروني (LCD) ٢. الكتب ٣. الإنترنت ٤. الحاسوب ٥. فيديو باللغة العربية، وغيرها.
١٠. التقويم		:	

البيان		نوع الاختبار	نوع التقويم
١. تعيين عن الصور ٢. المقابلة مع الطلبة.		الاختبار الشفهي	الاختبار
	E الملحق (مثلا)	الاختبار التحريري	
E الملحق (مثلا)		ملف الأعمال	التقويم الحقيقي
E الملحق (مثلا)		الملاحظة	الأصيل

٥) مزايا ونقائص من تطبيق نموذج التعلم البنائي في التدريس

يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة ميزات وهي: (١). يجعل من المتعلم مركزا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتفصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه، (٢). يتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، (٣). يتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختيار صحتها وغيرها من عمليات العلم، (٤). يتم التعلم من خلاله في جو ديمقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين التلاميذ بعضهم بعضا وبين التلاميذ والعلم، (٥). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا، مما يوضح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور العلم في حل مشكلات المجتمع، (٦). تم العلم من خلاله في جموعات؛ مما يعني روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي، (٧). يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدرة من

الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين، (٨). يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المعلم، (٩). تتوفر من خلال الأسئلة التي تحفر المتعلمون للرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مشكلة معينة، (١٠). يقتصر دور المعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد ومصدر للمعلومات في بعض الأحيان ومنسق للجلسات الحوار، (١١). يزود هذا النموذج التلاميذ بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم، وذلك باستخدام اختبارات مقننة، (١٢). يسمح هذا النموذج لاستخدام عديد من المناشط التجارب وعرض الأفلام التعليمية واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم التلاميذ، (١٣). يعتبر هذا النموذج شاملاً للتعلم البنائي من خلال بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال مراحلها المختلفة.

والعكس لنموذج التعلم البنائي عدة النقص من الصعوبات أو المشكلات التي تواجه التدريس بهذا النموذج وهي: (١). ليست كل المعرفة يمكن بنائها بواسطة الطلاب: مثل بعض أنواع المعرفة البنائية التقريرية، حيث يصعب أو يستحيل تنميتها من خلال النموذج، ومثال ذلك تكون القشرة الأرضية من الصخور النارية، والصخور المتحولة والصخور الرسوبية، (٢). التعمد المعرفي في مهام التعلم. غالباً ما يتضمن موقف التعلم مشكلة يبدل فيها المتعلم جهداً ليصل لحلها، ويتطلب حل المشكلة أن يكون المتعلم ممتلكاً لخلفية معرفية وثيقة الصلة بالمشكلة، وإلا ستصبح بالنسبة له مشكلة معقدة معرفياً، وللتغلب على هذه المشكلة فعلى المعلم تقديم ما يعرف بالسقالات العقلية لعبور الفجوة بين ما يعرفه المتعلم، وما يسعى لمعرفته، وتقليل التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم، وتأتي هذه السقالات إما من المعلم، أو أحد الزملاء، أو من كتاب أو أي مصدر آخر للمعرفة، (٣). مشكلة التقويم: حيث يرفض البنائيون كل سبل التقويم التقليدية كالتقويم مرجعي المحك ومعياري المحك، حيث إن هذا النموذج لم يقدر صيغة متكاملة، ومقبولة عن التقويم تسير إطراره الفلسفي والسيكولوجي، والحديث بالذكر أن هناك إجتهدات واقتراحات مطروحة في الأدبيات التربوية التي تتعلق بإجراء التقويم طبقاً للنموذج البنائي غير أنها لم تشكل بعد في ذاتها صيغة متكاملة يعتد بها التقويم المعرفي، (٤). مشكلة القبول الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم، فالآباء والمعلمون يريدون بالدرجة الأولى تعليمياً يزود الطلاب بالأساسيات المعرفية وينقل التراث الثقافي من جيل لآخر – وهو أمر لا يبدو واضحاً في أساسيات النموذج البنائي في التعلم، (٥). مقاومة المعلمين للنموذج البنائي في التعلم. لأسباب عدة لعل من أبرزها أنهم قد يكونون غير مؤهلين لمواكبة الأدوار الجديدة التي يفرضها عليهم هذا الجديد، الأمر الذي يشكل عقبة أمام تطبيقه داخل الفصول المدرسية، (٦). تقف كثافة الفصول في معظم مدارسنا عقبة أمام التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي، حيث يتطلب التدريس بهذا النموذج تقسيم الطلاب في الفصل الدراسي (المختبر) إلى مجموعات عمل صغيرة يتراوح عددها (٤ - ٦) طلاب مما يعد صعباً إذا كان الفصل يحتوي على أكثر من (٣٠) طالباً، كما هو الحال في معظم مدارسنا، (٧). إن التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبياً شأنه في ذلك شأن طرق التدريس الاستكشافية، مما يؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد له، وبالتالي يقتصر التدريس باستخدام النموذج البنائي على وجود معامل مهيأة بالأدوات والوسائل اللازمة لتدريس العلوم وهو ما لا يتوافر في الوقت الحالي في عدد كبير من المدارس خاصة المستأجرة منها على الرغم من التوسع في بناء وفتح المدارس.

ت. الخاتمة والتوصيات

إن استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية هو (١). إتاحة الفرص للطلبة ليعبر فكرته باللغة العربية، (٢). إتاحة الفرصة للطلبة لفكرة خبرته حتى يكون فعالاً في المحادثة والقراءة والكتابة بالعربية، (٣). إتاحة الفرصة للطلبة ليحرب فكرة جديدة بالعربية، (٤). تكوين البيئة التعليمية العربية المناسبة. وأنسج مع ذلك فإن الغاية الرئيسية في تعليم العربية لا يتوفق في معرفة القواعد النحوية فحسب بل لابد أن يكون وظيفياً ومطابقاً في حياة الطلبة. هذا المبدأ يناسب بنظرية التعلم البنائي التي تذهب إلى أن يكون التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية خارج الفصل. فضلاً عن ذلك فإن التعلم في المستوى الجامعي يختلف من المستويات التربوية قبله حيث أن يستلزم الطلبة في هذا المستوى أن يكون أنشط وأفعل من الأستاذ الذي يعلمهم في اكتساب المهارات اللغوية. هذا المفهوم يتناسب بمفهوم نظرية التعلم البنائي حيث يذهب إلى أن الطلبة يبني فكرته نفسه بكل نشاط. وهذه فكرة ومحاولة بديلة في علاج مشكلات تعليم اللغة العربية وخاصة لغير الناطقي بها.

قائمة المراجع

- الخليفة، حسن جعفر، المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه تطويره، الطبعة الأربع عشرة، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠١٤ م.
- الدين، جمسوري محمد شمس ومهدي مسعود، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلاب العلوم الإنسانية (علم الساسية) في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ورقة عمل في سجل المؤتمر الدولي الثالث والأسبوع العلمي الخامس الوطني تحت الموضوع «اللغة العربية والأدب الإسلامي منهجا وتطورا» الذي عقده اتحاد المدرسين للغة العربية، محرر دودونج رحمت هداية وبيان نور بيان، بندونج: ٢٠٠٨ م.
- الضوي، منيف خضير، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي، الطبعة الأولى، رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣ م.
- طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة إتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ٢٠٠٦ م.
- عبد الله، عمر الصديق، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق – الأساليب – الوسائل، الهرم: دار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨ م.
- العربي، صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١ م.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ١٩٩٩ م.
- الليبودي، منى إبراهيم، الحوار وفنانياته واستراتيجيته وتعليمه، القاهرة: مكتبة الوهبة، ٢٠٠٣ م.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مصر: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤ م.
- التعلم والتعليم البنائي: النظرية البنائية، في <http://www.multka.net> تم التحميل في التاريخ ٤ أبريل ٢٠١٥ م.

Brown, H. Douglas, *Principles of Language and Teaching*, New York, Pearson Education, Inc. 2007.

Johnson, Genevieve Marie, *Constructivist Remediation: Correction in Context*, *International Journal of Special Education*, 2004, Vo. 19 No. 1.

Mustaji, *Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial*, Disertasi, Tidak Diterbitkan, Malang: Program Studi Teknologi Pembelajaran, Universitas Negeri Malang, 2009.

Pribadi, Benny A., *Model Desain Sistem Pembelajaran*, Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2011, Cet. Ke-3

Sutirman, *Media & Model-model Pembelajaran Inovatif*, Yogyakarta: Graha Ilmu, 2013, Cet. Ke-1.